

Okul Öncesi Sınıfında Olumlu Eğitim İklimi Geliştirmek için Durum Çalışması ile Çözüm Arayışı

Canan Ünlü^a ve Zelha Tunç Pekkan^b

Öz	Makale Hakkında
<p><i>Bir belediye yuvasında, sınıf yönetimi zorluğu yaşayan bir öğretmen ve sınıfındaki öğrencileri kapsayan bir durum çalışması yapılmıştır. Gözlemlerle belirlenen durumlara yönelik, araştırmacı -aynı zamanda deneyimli bir okul öncesi yöneticisi- sınıf öğretmenine destek vermiştir. Veriler, üç hafta pasif gözlem (durumun belirlenmesi), altı hafta öğrenci ve öğretmen için düzenlenen uygulamalar ve bir hafta pasif gözlemle (değerlendirme) elde edilmiştir. Toplamda 41 saat sınıf gözlemi, yedi saat öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenin rolünün öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediği üzerinde analizler yapılmıştır. İlk aşamadaki gözlemler sırasında belirlenen istenmedik öğrenci ve öğretmen davranışları üzerine yoğunlaşmış ve ilintili bir uygulama geliştirilmiştir. Bu uygulamada araştırmacı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları gözetmede, istenmedik davranışlarını önleme ve azaltmada örnekler üzerinden yapılan uygulamalar ve geribildirimlerle öğretmeni desteklemiştir. Öğrenci ve öğretmende görülen davranış değişiklikleri takip edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrenci ve öğretmende istenmedik davranışların sıklıklarının anlamlı olarak azaldığı, öğretmenin önleyici davranışlarını geliştirdiği, sınıf yönetiminin daha olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.</i></p>	<p>Gönderim tarihi: 26.07.2019 Düzeltilme tarihi: 03.11.2019 Kabul tarihi: 24.11.2019 Elektronik Yayın Tarihi: 15.12.2019</p>
<p>Anahtar kelimeler: Okul öncesi, sınıf yönetimi, olumlu sınıf iklimi, istenmedik davranış, durum çalışması</p>	

Giriş

Öğretmenlik dünyanın en eski mesleklerinden biridir. Tüm kültürlerde toplumun ve kurumlarının oluşmasında çok önemli rolleri olmuştur. Öğretmenin öğrenci başarısındaki önemi giderek artmakta ve öğretmen yetiştirme yöntem ve politikaları daha da fazla tartışılmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2010).

Ulusal ve küresel boyutta öğrenimde başarı açıklarının çoğunlukla; ekonomik, demografik yapılar, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğretmen profilleri gibi olgulara dayanmakta olduğunu çeşitli araştırmalar göstermektedir (Yıldırım, 2012). Bir ülkenin ekonomik durumu ve demografik yapısı kolay değişebilecek faktörler değildir.

^aMEF Üniversitesi, unluc@mef.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1894-6139.

^bMEF Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, tuncz@mef.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7194-6088.

Öğrencinin eğitiminde birebir rolü olan okullar ve öğretmenler ise onların gelişiminde diğer en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Önder ve Güçlü, 2014). Kalite, bir ürünün istenilen niteliğe uygunluğu şeklinde tarif edilmektedir. Eğitim kalitesinin de bir ürün olduğunu düşünürsek, yetişmiş bilgi ve beceri ile donanmış insanın bu sürecin ürünü olduğunu kabul edebiliriz (Yıldırım, 2012). Öğretmenin de öğrencinin eğitimindeki en önemli faktör olduğunu düşünürsek, öğretmenin kalitesinin tüm sonuçlara etki eden temel bir etken olduğunu görebiliriz.

Yapılan bazı çalışmalar, öğrenci başarısını ve sınıf iklimini etkileyen en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğunu göstermektedir ve etkili sınıf yönetiminin, öğrenci katılımını arttırdığını, istenmedik davranışları azalttığını ortaya koymaktadır (Everston & Neal, 2006). Özellikle erken yıllar eğitiminin insan hayatının en önemli dönemini biçimlendirdiğini biliyoruz. Dolayısıyla erken yıllar öğretmenlerinin önemi diğer kademe öğretmenlerine göre çok daha fazladır. Öğretmenlerin, bu dönemde çocuklara karşı gösterdikleri tutumlar, çocukların gelecekteki yaşamlarında, kişiliklerinin oluşmasında oldukça etkilidir. Öğretmenler için iletişim ve iletişim becerisi diğer tüm meslek alanlarına göre en önemli özelliktir, çünkü öğretmen ve öğrenci arasındaki her şey iletişime bağlıdır. Yapılan araştırmalar öğretmenin iletişim becerilerinin öğrenci ve sınıf yönetim başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Tan ve Tan, 2015). İletişim becerileriyle ilgili ek eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin, almayanlara göre iletişim becerilerinin yüksek olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan, 2017). Sınıflarda oluşan sorunlar ve olumsuz sınıf ikliminde nelerin etkili olduğuna dair yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade sayılarının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu görülmektedir (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011). Sınıf ortamında olumsuz ifadelerin sıklıkla kullanılmasının sınıf iklimini olumsuz etkileyebileceği ve öğrenci üzerinde baskı geliştirebileceği olasıdır. Öğretmen-öğrenci konuşmalarında aslında öğretmenin dili çok güçlüdür, bu gücü baskı yapması için değil, öğrencileri düşündürmesi, motive etmesi, bağlantı kurması, çocukların kendilerini ifade etmesi, birbirlerine saygı göstermesi ve yeni fikirler ortaya çıkması için kullanmak gerekir (Dangel ve Durden, 2010).

Sınıf iklimi içinde olumlu ilişki ve etkileşim için öncelikle, öğretmenlerin çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik ve fiziksel gelişim alanlarını çok iyi tanıyor olmaları beklenir. Öğretmenin, çocuğun hangi konuda, ne kadar ve nasıl bir yönlendirilmeye ihtiyacı olduğunu bilmesi ve ona göre nasıl davranacağı hakkında bilinçlenmesi önemlidir. Araştırmalar sınıfta öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğuna değinirken öğretmen eğitiminin, deneyimlerinin ve kişilik özelliklerinin de bu rolde büyük bir alan oluşturduğunu söylemektedir (Sesli ve Bozgeyikli, 2015).

Çocuğun ilk sosyalleşme ve eğitimsel yeri olan okul öncesi kurumlarda gösterdikleri davranışlarda mutlaka ailelerinden ve yapılarından getirdikleri özellikler hakim olacaktır. Çocuklar özelliklerine göre seçilip sınıflandırılmayacağına göre öğretmenlerin çocukların bu özellikleri ile barışık olmaları, onların sosyal ilişki ve başarılarını olumsuz etkileyen durumları iyileştirmek üzere davranabilmeleri önemlidir. Tüm öğrenme ortamlarındaki dinamikler, sınıf iklimleri, öğretmenlerin sorunlarla nasıl baş ettikleri ve nasıl yöntemler kullandıkları ile ilişkilidir.

Öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitim, çalıştıkları kurumlar ve hizmet içi eğitimleri, davranış ve iletişim becerilerinin yanı sıra problem çözme yetilerini de etkilemektedir (Güner, 2010). Eğitim programının çocuğa görelik ve verimliliği

açısından yürütülebilmesi için öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekir; olumsuz davranışları önlemede veya ortaya çıkan olumsuz davranışları çözmede uygun stratejiler geliştirmesi beklenir (Akbaba Altun, Akgün ve Uysal, 2010). Çalışmalar okulöncesi alanda sınıf yönetimi (yönerge verme, övme ve aktiviteden çekme) konusunda öğretmenlerin kendilerinin pratikleri üzerine kurulmuş bir hizmetiçi eğitim programının etkin olduğunu göstermiş (Slider, Noell ve Williams, 2006), buna ek olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri ve desteklenmeleri de öğretmenlerin gelişimleri açısından önemli bulunmuştur. Okul yöneticilerinin bu mesleki gelişimi değerlendirebilecek yeterlilikte ve eğitime sahip olmaları; öğretmenlerin bu alanlardaki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların mesleki gelişimlerini planlanmaları ve eğitim almalarını sağlamaları gerekir. Öğretmenlerin alanda çalışmaya başladıktan sonra da geliştirici eğitim programlarına devam etmeleri, kuramsal bilginin beraberinde uygulamaya dayalı daha fazla deneyim sahibi olmaları önemlidir (Bozkuş, 2018). Özel ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmenlerine sınıf içerisinde verilen danışmanlıkla, öğretmene yeni öğretmen davranışlarının kazandırılması ve öğrenci başarısının artırılması yönteminin ilkökul düzeyinde işe yaradığı gösterilmiştir. Fakat bu yöntem ile 2-4 gün sonrasında öğretmen davranışının sürekliliği görülmemiştir (Noell, Witt, Gilbertson, Ranier, ve Freeland, 1997). Bu çalışmadan öğretmenin sürece yayılarak desteklenmesinin ve yeni davranışlar yerine öğretmenin varolan davranışlarının iyileştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

Hizmette bulunan öğretmenlerin geriye dönük eğitim eksiklerinin tamamlanması ya da tüm kuramsal bilgilerin kazandırılması ve uygulamada edinilen deneyimlerin bir paket halinde sunulması mümkün değildir. Bunun yerine hizmet içi eğitimlerin yukarıda söz edildiği üzere ihtiyaca göre ve eksiklere göre planlanması ve uygulanması alanda yaşanan sorunların çözümüne, öğretmen öğrenci ilişkilerinin ve sınıf ikliminin olumlu olmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları sınıf iklimleri ve öğrenci ilişkileri ile ilgili sorunlarını çözmede eylem araştırması yöntemiyle önemli iyileştirmeler sağlanabildiğine dair çalışmalar mevcuttur (Kurtova ve Yıldız, 2017). Sınıf öğretmenin sınıf yönetimi hakkında aldığı yardım ve destekle, istenmedik davranışları önleyebildiği, sınıf içi iletişiminin tutarlı olması ve bireysel farklılıklara göre düzenlemeler yapmasının sınıf iklimini de olumlu yönde etkilediği yönündeki çalışmalar önemlidir. Öğretmen eğitimi ile ilgili araştırma ve geliştirmeler öğretmenlerin davranışlarını da değiştirip geliştirebilmektedir (Evertson ve Neal, 2006). Öğrenme ve sınıf yönetimiyle ilgili sorunlara yaklaşımda öğretmene danışman desteği verilerek sınıf ikliminin iyileştirilmesi ve sorunun adının konması ve çözülmesinde öğretmenin dolaylı olarak işin içinde olması, çözümlerin daha kalıcı ve uzun vadeli olmasını sağlayabilir (Noell ve diğerleri, 1997). Öğrenci problem davranışlarına odaklanan çalışmaların özellikle sınıflardaki sorunların çözümü için kullanılması eğitim ve öğrenim faaliyetlerinin kalitesini artıracaktır. Türkiye’de eğitimle ilgili paradigmaların, hızla değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına bağlı olarak değişip yenilenmesi bir gerekliliktir. Etkili ve nitelikli öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitimin önemi ön plana çıkmakla beraber (Darling-Hammond ve Bransford, 2005), hizmet alanındaki öğretmenlere verilecek destekte, sorunların ve olası çözümlerin uzun süreli gerçek sınıf ortamının gözlemlenmesi ile belirlenmesi ve öğretmenin ihtiyacına yönelik planlanması ile uygulamada yol alınabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada mesleğe yeni başlayan okulöncesi bir öğretmenin gelişimini desteklemek için, sınıf içi gözlemlere dayanan ve yönetici desteği alınarak geliştirilen bir uygulama ile nelerin değiştiği incelenmiştir. Bir nevi hizmetiçi eğitim olan bu uygulamanın ve bu tür hizmet içi eğitimlerin öğretmenin gelişimi açısından fark yaratacağı, olumlu sınıf iklimi geliştireceği öngörülmüştür. On haftalık bir sürece yayılan araştırmada, sınıf içi gerçek problemlerin belirlenmesi ve literatürde de belirtildiği üzere öğretmenin varolan davranışlarının belirlenmesi, ve öğrenci davranışları kullanılarak, değiştirilmesi konusunda yapılan uygulamanın nasıl tasarlandığı, uygulandığı ve bulguları bundan sonraki bölümlerde tartışılacaktır.

Yöntem

Öğretmenin rolü sadece bilgiyi öğrenciye ulaştıran değil, öğrencinin ihtiyacına göre bilginin nasıl kullanılacağı, ihtiyaca göre nasıl yorumlanacağı ve uygulanacağı gibi nitelikler ve 21. yüzyıl becerileri üzerinden tanımlanmaktadır (Yavuz, Özkartal ve Yıldız, 2015). Bunu güçlü bir etkileşim üzerinden yapması beklenen öğretmenin rolü bu şekilde değişirken, bu değişimi yaratma ve bu değişim gücünü yönetmede kullanacağı yöntemlerin de önemi artmaktadır.

Durum çalışması yöntemi (Stake, 1995), öğretmenin sınıfındaki sorunların saptanması, anlamlandırılması, yorumlanması ve çözümler üretilmesine destek olunması yani olumlu değişim yaratmasına olanak sağlaması açısından kullanılabilir, eğitim alanında kıymetli bir yöntemdir. Bu yöntem bizim değerlendirmemize göre nitel araştırma yöntemleri arasında öne çıkmaktadır. Vaka çalışmaları veya durum çalışmaları ile eğitsel konularda yaşanan sorunların ortaya çıkarılması ya da var olan sorunların anlaşılması ve çözülmesi için sistemli bir şekilde veri toplanması ve analiz edilmesini içeren bir yaklaşım sunarak öğretmenin değişim ve gelişim gücünün desteklenmesi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma yöntemlerinin ortak özellikleri olarak: 1) Doğal ortamda araştırmanın yapılması (detaylı bilgilerin doğrudan insanlarla konuşularak ya da onların davranışlarından çıkarılması ve yüz yüze etkileşim), 2) temel veri toplama aracı olarak araştırmacının kendi geliştirdiği protokollerin olması, 3) çoklu veri kaynağı (mülakat, gözlem, doküman, vs.) kullanılması önemlidir (Creswell, 2014). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve belirtilen öğretmen ve sınıfındaki geliştirilmesi gereken davranışların incelenmesi ve desteklenmesi odak olduğundan ve bu işlemler sürece yayıldığı için de durum çalışması yapılmıştır (Stake, 1995).

Durum çalışmasında, bir ilçe belediyesi bünyesindeki bir yuvanın hazırlık sınıfında hem veri toplanmış hem de uygulama yapılmıştır. Araştırmanın odağı: mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin yarattığı sınıf iklimi nasıldır? problemler nelerdir? bu problemlerin çözümü ve öğretmenin desteklenmesi için neler yapılabilir? gibi sorulardır. Yuva yöneticisinin isteği ve işbirliği ile araştırmacı/uygulamacı tarafından yapılan gözlemlerle sorunlar belirlenmiş, daha sonrasında belirlenen konularda daha deneyimli olan araştırmacının sınıf öğretmenini desteklemesi amaç edinilmiş ve bir uygulama tasarlanarak meslekte yeni olan bu öğretmenin desteklenmesi ve bu öğretmenin değişim sürecinin gözlemlenmesi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının ‘uygulama’ vasıtası ile öğretmeni desteklemesi nitel araştırma paradigmasına aittir ve durum çalışmasını nicel bir araştırmadan ayıran en temel farklardan biri olup, eğitim öğretim ikliminin duruma özel verilerle analizi ve iyileştirilmesi en önemli hedeflerindendir. Bu

süreç 10 haftaya yayılmıştır. Genç ve meslekte yeni olan sınıf öğretmeni ile farklı özellikleri ve sıkıntıları olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların araştırmacının gözlemleri, önleyici sınıf düzenlemeleri, uygulamaları ve geri bildirimlerle iyileştirilmesiyle sınıf iklimi ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin daha olumlu bir düzeye gelmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma İstanbul'da bir ilçe belediyesinin bünyesindeki bir yuvada bulunan 14 öğrencili bir okul öncesi hazırlık sınıfında yürütülmüştür. 2011 yılında açılan ve bu sene beş sınıfı olan yuvada 3-6 yaş arası toplamda 70 öğrenci, beş sınıf öğretmeni ve iki yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Belediye işçilerinin çocuklarının da bulunduğu yuvaya civar ev ve sitelerden gelen çocuklar devam etmektedir. Genel olarak sosyo-ekonomik seviyeleri orta ve ortanın altındaki aile profiline eğitim hizmeti verilmektedir.

Bu araştırmada bir öğretmen ve dört öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Öğretmen katılımcı, araştırmacı tarafından seçilmeyip yuva yöneticisinin yönlendirmesiyle belirlenmiştir. Yöneticinin önerdiği ve çalışma alanı olarak saptanan A Sınıfında 2014 Nisan doğumlu bir kız öğrenci hariç, 2013 yılının son altı ayı içinde doğmuş olan dört kız, dokuz erkek, toplam 14 öğrenci mevcuttur. İlkokul öncesi bu sınıfta, sınıf öğretmeni ve yönetici, sınıf düzenini ve iklimini bozan ve diğer öğrencilerin de okuldan yararlanma haklarını ihlal ettiğini düşündükleri dört öğrenci üzerinde durarak, bu konuda desteğe ihtiyaçları olduğu konusunda hemfikirlerdir. Bu dört öğrencinin dolaylı katılımcı olarak seçilmelerinin nedenleri aşağıdaki gibidir.

- ✓ Ailelerin yönetici ve sınıf öğretmeni tarafından defalarca görüşmelere davet edilmeleri,
- ✓ Çocukların ifade edilen davranış sorunları nedeni ile çeşitli destek kurumlarına (Belediye Psikoloğu, RAM, Çapa Çocuk Psikiyatri Kliniği) yönlendirilmiş olmaları
- ✓ Ailelerin hassasiyetlerinin yüksek olması

Öğrenci A: Gözlemlere başlanılan tarihte beş yıl dört aylık olan A'nın babası çay ocağı işletmekte, annesi ise aşçılık yapmaktadır. Tek çocuktur. Sınıf kurallarına uymakta zorlanan, rutinleri izlemeye konulan kurallara uymadığı ve isyankâr davranışlar gösterdiği bildirilmiştir. İnce motor becerilerinin desteklenmesi gereklidir. Yönetici tarafından dikkat sorunu olabileceği şüphesinden söz edilmiştir ve yuva tarafından Çapa Üniversitesi Çocuk Psikiyatri Kliniği'ne yönlendirilmiştir. Yönlendirmenin sonucu ile ilgili yuva yöneticisi ve sınıf öğretmenine aile tarafından bilgi verilmemiştir. Yuvadaki ikinci yılıdır.

Öğrenci C: Beş yıl üç buçuk aylık olan C'nin babası belediyede zabıta memuru olarak çalışmakta, anne ise temizlik hizmetlerinde çalışmaktadır. Tek çocuktur. Başarısızlıklarını alay ve vurdumduymazlıkla örtme, başkalarını taklit etme, ilişki odaklı ve yüksek sosyal kaygı gösteren davranışlar sergilemektedir. İnce motor gelişimi zayıf ve bilişsel kavramları edinmede sınıf ortalamasına göre düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Yuva tarafından Belediye'nin bünyesindeki Psikoloji Servisi'ne yönlendirilmiştir. Onlar tarafından da RAM'a yönlendirilen C'nin RAM'dan aldığı rapora göre, dil gelişimi sorunu ve artikülasyon bozukluğu saptanmıştır, zekâsı normal düzeyde bulunmuştur. Bu sene ilk kez yuvaya başlamıştır.

Öğrenci M: Beş yıl üç aylık olan M, babasının hapiste olduğu dönemde anne ve büyük çocuk tarafından 40 günlükken evde yalnız bırakılmış, amcası ve yengesi tarafından

alınarak onların çocukları ile birlikte büyütülmüştür. Fakat kendi ailesini ve kendi kardeşlerini de görmektedir. Bir ağabeyi ve bir de kendinden küçük bir kardeşi vardır. Babanın ne iş yaptığı yuva tarafından net bilinmemektedir. Anne ise bir yerde yardımcı personel olarak çalışmaktadır. Aidiyet duygusu konusunda duygusal karışıklık yaşayan, çabuk sinirlenen, öfke ve ağlama krizleri yaşayan, iknaya açık olmayan davranışlar sergilemektedir. Yuvadaki ikinci yıldır. İlk sene alıştırma döneminin çok uzun sürdüğü yönetici tarafından aktarılmıştır.

Öğrenci T: Beş yıl sekiz aylık olan T sınıftaki en büyük iki çocuktan biridir. Resim öğretmeni anne ve sosyal bilgiler öğretmeni olan babası ile T sınıftaki en eğitimli aileye mensuptur ve tek çocuktur. Arkadaşlarını ve öğretmenlerini küçük gören ifadeleri olan, arkadaşlarının oyunlarını bozan, arkadaşlarını taciz eden ve isyankâr davranışlar göstermektedir. Önceki yaz ailesi ile bir trafik kazası geçirdiği ve başından ameliyat olduğu bilgisi Mayıs ayı ortası gibi öğretmen tarafından araştırmacıya aktarılmıştır. Yuvadaki ikinci yıldır.

Öğretmen: Doğrudan katılımcı olan öğretmen 2018’de bir devlet üniversitesinin dört yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’nden mezun olmuştur. Öğretmen bu yuvaya Ekim ayında ve önceki sınıf öğretmenin ayrılması üzerine başlamıştır. 24 yaşında olan öğretmen orta sosyo-ekonomik bir çevreye mensuptur ve yedi çocuklu bir aileden gelmektedir.

Yuva Yöneticisi ve Koordinatör: Başarı sıralamalarında üst sıralarda yer alan bir devlet üniversitesinin Psikoloji Bölümü’nden mezun ve aynı bölümde yüksek lisansını tamamlamış olan yönetici, 11 yıldır bu yuvada yöneticilik ve yeni yuvalar açıldıkça koordinatörlük görevini sürdürmektedir. Halen Belediye bünyesindeki birçok yuvanın koordinatörlüğünü yapmakta olan yönetici idari iş yükünün ağır olduğunu ve eğitimsel alanlara zaman ayırmakta güçlük çektiğini ifade etmektedir.

Araştırmacı: Aynı zamanda birinci yazar olan araştırmacı Pedagoji lisans mezunudur. Eğitim yöneticiliği, eğitim planlama ve yapılandırmacı ve yenilikçi eğitim programları geliştirme alanlarındaki 30 yılı aşkın deneyimi, çocukların psikolojik gelişim takipleri ve geliştirme programları yürütmede, öğretmen eğitimi, veli ilişkileri, veli eğitimi ile ilgili diğer eğitsel ve idari alanlarda bilgi ve birikimi bulunmaktadır. Çalıştığı kurumlarda ondan fazla eğitim programı geliştirmiş, öğretmenlerle çalışarak uygulamalar yürütmüştür.

Süreç

Bu araştırma için yuvadaki çalışmalara 8 Mart 2019 tarihinde başlanılmıştır. Üç aşamada planlanan çalışmanın yuvadaki çalışma kısmı 30 Mayıs 2019 tarihinde bitirilmiştir. Tablo 1.’de çalışmanın zaman ve içerik dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın zamansal dökümü

8 Mart-30 Mayıs 2019 Çalışmanın Zamansal Dökümü				
	Tarihler	Gözlem	Öğretmen Görüşmesi	Yönetici Görüşmesi
1. Aşama Gözlem Ve Bilgi Alma	8 Mart 2019			75
	12 Mart 2019		25	
	13 Mart 2019	150		40
	14 Mart 2019	135		
	19 Mart 2019	240		
	20 Mart 2019	150	45	
	25 Mart 2019	180	35	
	26 Mart 2019	65		35
	<i>Toplam dk.</i>	920	105	150
	<i>Toplam sa.</i>	15,3	1,8	2,5
2. Aşama Gözlem, Uygulama Önerileri ve Geri Bildirimler	3 Nisan 2019	115	55	20
	8 Nisan 2019	180		
	9 Nisan 2019		40	40
	10 Nisan 2019	90	40	
	17 Nisan 2019		25	25
	22 Nisan 2019	80	45	
	29 Nisan 2019	150	40	10
	6 Mayıs 2019	150	55	
	9 Mayıs 2019	75	35	5
	<i>Toplam dk.</i>	840	335	100
	<i>Toplam sa.</i>	14	5,6	1,7
3. Aşama Gözlem ve Değerlendirme	27 Mayıs 2019	225		
	28 Mayıs 2019	190		20
	29 Mayıs 2019	185		
	30 Mayıs 2019	90		
	<i>Toplam dk.</i>	690	0	20
	<i>Toplam sa.</i>	11,5	0,0	0,3
<i>Genel Toplam dk.</i>		2450	440	270
<i>Genel Toplam sa.</i>		40,8	7,3	4,5

İlk Aşama: Veri Toplama ve Analizi

İlk aşamada uzun gözlemler yapılarak sınıfın dinamikleri ve iklimi hakkında veri toplanmıştır. Bu pasif gözlemler 13-26 Mart 2019 tarihlerinde yaklaşık on beş buçuk saat sürmüştür. Araştırmacının pasif gözlemci olduğu sınıftaki hemen hemen tüm yaşantıları kaydetmesi ile gözlemlenenlerin örüntüleri, kalıpları, periyodları ve içeriklerine göre kodlanmak üzere veri bir araya getirilmiştir.

İlk kategorileştirme işlemi dijital ortamda yazıya dökülen tüm gözlem notlarının davranışı tanımlayan olumsuz kelime ve/veya cümleler açısından taranması ile yapılmıştır. Bu taramada ortaya çıkan öğretmenin ve öğrencilerin olumsuz ifade ya da davranışları ve benzer tekrarları kümelendirilmeye çalışılmış ve buna göre ortaya çıkan ortak noktalar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre ortaya çıkan başlıklar içerik ortaklıkları ve davranışın olduğu alan veya kişiye göre tekrar değerlendirilerek yeniden kategorize edilmiştir. Araştırmacının gözlem notlarının deşifre edilmesinin yanı sıra, öğretmen için ve öğrenciler için gözlem formu kullanılmış, öğrenci demografik bilgileri, sınıf öğretmenin tuttuğu gözlem notları, birinci dönem karneleri ve gelişim ölçekleri ve öğrencilerin resim ve kitap çalışmaları incelenmiş, yönetici ve öğretmen görüşmelerinin kayıtları değerlendirilmiştir.

Yukarıda belirtilen araçlar kullanılarak edinilen bu ilk veriler, yönetici ve öğretmenin çocuklar hakkında sorun olarak aktardıkları noktalar ve yöneticinin öğretmen hakkında sorun olarak belirttiği noktalarla karşılaştırarak kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan unsurlar, örüntüler, davranış kalıpları, tanımları ve tekrarlanırlığı analiz edilerek üç istenmedik davranış kümesi oluşturulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı fakat ilintili olarak oluşturulan üç kategori renklerle de ayrıca kodlanarak Tablo 2’de gösterilmiştir. Bu kategoriler; öğretmen için, geliştirilmesi gereken davranış olarak öğretme tutumu, sınıf ve etkinlik yönetimi ve öğrenciye yönelik davranış, öğrenciler için; öğrenme tutumu, olumsuz davranışlar ve birbirlerine yönelik ilişki biçimi olarak kodlanmıştır.

Tablo 2. Öğretmen ve öğrenci gözlemlenen davranış kümelerinin adlandırılması

Öğretmen	Öğretme tutumu	Etkinlik ve sınıf yönetimi	Öğrenciye yönelik ilişkisi
Öğrenci	Öğrenme tutumu, etkinlik katılım	Olumsuz davranış ve durumlar	Diğerlerinden (öğretmen ve diğer öğrenciler) gelen ilişki biçimi

Bu başlıkları oluşturan içerik analizinde sıklıkla tekrarlanan benzer davranış modelleri de öğretmen ve öğrenciler için aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenin geliştirilmesi gereken davranış örüntüleri ve örnekler:

Öğretme tutumu: Bu başlıkta öğretmenin öğrenme zamanları ya da kendiliğinden gelişen öğrenme ortamlarındaki gözlenen davranışları kümelendirilmiştir. Her şeyin toplu halde yapılması, bireysel çalışma ya da öğrenciye özel alan ve yöntem oluşturmama, kimin neyi nasıl yaptığını kontrol etmeme, ya da kimin neyi doğru bilip bilmediğini ölçmeme, öğrencinin bilgi ve becerilerini bilmeme, öğrenmede hiyerarşik düzen takip etmeme, yönerge ve uyarıları yüksek sesle ve bağırarcasına verme, tıpatıp benzer rutinlerle planlama gibi davranışlar bu kategori altında değerlendirilmiştir.

Örnekler:

- ✓ Şarkılar eşliğinde hava durumu, yoklama, sayı sayma, şekilleri sayma, mevsimleri ve günleri sayma işlemleri yapılırken bir ağızdan aynı anda söylenmesi ve her sabah bir saat süre ile aynı rutinin izlenmesi.
- ✓ Sayıları saydırırken sıfırdan başlanması.
- ✓ Çocuklar soru sorduklarında hemen cevaplar verilmesi; sorgulamaları ve düşünceleri için çocuklara zaman tanınmaması.
- ✓ Kitap çalışmalarında takip edilen sayfalarda örneğin matematikle ilgili sayfalarda çocukların ön bilgisinin kontrol edilmemesi. Örneğin, öğretmen: ‘toplama işaretini bilen var mı?’ diye soruyor. Daha sonrasında tüm yönergeyi (sayfada çözülecek bir problem yok. Bir top var, arada artı, sonra iki top var ve eşit işaretinden sonra üç top var, sadece boyanacak.) okuyor, hep bir ağızdan öğrenciler: ‘üç’ diye cevap veriyorlar. Herkes topları boyamaya başlıyor. Örnekte olduğu gibi gösteriyor, cevabını veriyor, çocuklar sadece boyuyor veya işaretliyor.
- ✓ Bazı çocuklar sonraki sayfayı da yapıyor. Öğretmen kızıyor, ‘biz bu sayfayı yaparken siz ne yapacaksınız?’ diye çıkışıyor ve onlara silgi almalarını söylüyor ve sayfayı sildiriyor.
- ✓ Bazı çocuklar yaptıkları çalışmaya kendi isimlerini yazmak istiyorlar, izin verilmiyor.

Sınıf ve etkinlik yönetimi: Bu kategoride; geçişler, günlük akışın kontrolü, etkinlik süreçleri ve kullanılan yöntemler konusundaki davranışlar kümelenmiştir. Yüksek ve keskin ses kullanma, kızma, çıkışma, masaya vurma, komutlu konuşma, etkinlik geçişlerinde sürekli “son on dakika, üç dakika kaldı” gibi öğrencileri yarıya ve kaosa iten geri sayım kullanılması, durağan etkinliklerin arka arkaya sunulması, “ben demedim mi, ben ne dedim” gibi tek taraflı bakış açısı ve benzeri davranışlar bu kategoride değerlendirilmiştir.

Örnekler:

- ✓ Öğretmenin her zaman oturduğu masadan bağırarak müdahale etmesi.
- ✓ Başka bir etkinliğe geçişi haber vermek için öğretmen “son 10 dakika” diye yüksek sesle anons yaparak, kalan süreyi ve sonra yapacakları etkinliği (kitap çalışması) haber veriyor. 10 dk. dolunca öğretmen sınıftaki oldukça büyük bir hoparlörden ve cep telefonundan yönlendirdiği çok yüksek desibelde rap tarzında bir “toplama müziği” çalıyor.
- ✓ Öğretmen kırmızı ve yeşil kağıtlar dağıtıyor. Her kırmızı kâğıtta önceden çizilmiş elma ve yeşil kağıtlarda yaprak şekli var. Önce kırmızılardan dağıtarak kesmelerini istiyor. Arada sesini yükselterek uyarılarda bulunuyor, ‘çöplere dikkat edin, yere düşmesin’ diyor. Her kesme işleminde çöpleri atıyor. Yere düşürenlere kızıyor.
- ✓ ‘Koşmayın, oturun, sınıfta koşmuyoruz’ diyor.
- ✓ Çocuklar oyuncak saatini soruyorlar. Öğretmen sonra diyor ve ‘dans etmek ister misiniz?’ diye soruyor. Bazıları elini kaldırıp ‘istiyorum’ diyor. Öğretmen “Çoğunluk istedi diye dans ediyoruz” diyor, çoğunluk elini kaldırmadığı halde.
- ✓ Her Salı günü sinema saati yapılıyor. Perdeler kapanıyor, ışıklar söndürülüyor ve bir masanın üstüne konmuş bir bilgisayar ekranından bir çizgi film izleniyor. Çocuklar yerde halının üstünde oturuyorlar. Ekran çok küçük ve sınıf sıcak ve

boğucu hale gelince dikkatler dağılıyor ve çocuklar sıkılıp bahçeye çıkmak istiyor. Öğretmen saatine bakarak “hayır daha vakit var” diyor ve elindeki telefona dönüyor. Çocuklar 15 dakika kadar daha ama artık izlemeyerek halı üstünde oturuyorlar.

Öğretmenin öğrencilerle ilişkisi: Bu kategoride öğretmenin öğrencilerle olan sözlü ya da sözsüz iletişim biçimi ve ifade tarzı ile ilgili davranışları kümelenmiştir. Yüksek ve keskin sesle komutlar halinde iletişim, olaylar üzerinden, genellikle olumsuz olay üzerinden, eleştirel, ön yargılı davranma, sürekli “yine mi” ile başlayan cümlelerle olumsuz pekiştirme, bazı öğrencilere özel ilgi, ceza verme, kuralları hatırlatarak yargılama, genelleştirme, temassızlık, mekânsal olarak kendini ve çocukları ayıran bir sınıf modeli uygulama gibi davranışlar bu başlıkta değerlendirilmiştir.

Örnekler

- ✓ Öğretmen, C’nin arkadaşının kalemini aldığını zannediyor ve C itiraz ettiği halde özür diletmiyor. Ama yanındaki çocuk ona ödünç verdiğini söylüyor. Öğretmen bu durumu düzeltmeden ve herhangi bir şey söylemeden işine devam ediyor.
- ✓ D isminde bir öğrenci kalkıp öğretmenin masasına geliyor ve telefonda müziği başlatıyor. Öğretmen kızınca D telaşla öğretmenin masasındaki kalemlige çarpıp düşürüyor. Elini ağzına götürüp öğretmene bakıyor, korkmuş gözüküyor. Öğretmen önce eğilip “toplamaya yardım et” diyor D’ye, başka bir öğrenci yardım etmeye kalkışınca, “hayır, D düşürdü, o toplayacak” diyor ve kendi kalkıyor. D kalemleri toplayıp kalemlige koyuyor ve masadaki yerine yerleştiriyor.
- ✓ Bir çocuğun şikâyeti üzerine A’yı kendi masasının yanına bir sandalyeye oturtup düşündürmek istiyor. Öğretmen direnen A’ya bağırarak, sürekli sorun çıkarttığını, kurallara uymak zorunda olduğunu söylüyor. A ağlamaya başlıyor. Öğretmen, “Ağlama, dinlemiyorum” diyor.
- ✓ A masadaki kâğıt çöpleri toplayıp öğretmene uzatıyor, “öğretmen o benim işim değil, senin işin” diyor.
- ✓ C bir şey düşürüyor, “düzgün oturmadın mı yoksa” diyor ve daha dikkatli olmasını söylüyor.
- ✓ T arkadaşlarına iyi davranmadığı için onu masasının yanındaki sandalyeye zorla oturtmak istiyor. T oturmak istemiyor. Zorla oturtuyor. Yaklaşık 20 dakika etkinlik bitene kadar oturtuyor.
- ✓ M oyun oynarken bir ses çıkarıyor, hayvan taklidi. Öğretmen müdahale ediyor, “Güzel mi çıkardığın ses?” diyor.

Yoğunlukları ve tekrarları görselleştirilerek bu verilerin yapılan gözlem süresi içindeki sıklıkları çetelenerek sayısallaştırılmıştır. Bu süre içinde öğretmenin geliştirilmesi gereken davranış oranı öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre öğretmenin saat başına düşen geliştirilmesi gereken davranış görülme sayısı altının üzerinde iken, aynı süreler içinde A iki, C ikiden biraz fazla, M birden az, T ise ikiye yakın istenmedik davranış göstermişlerdir. Öğretmenin bahsedilen davranış sıklığının dört öğrencinin davranış sıklığının toplamı kadar olduğu görülmüştür. Öğretmenin geliştirilmesi istenen davranış sıklığının en yoğun görüldüğü alan ise ‘öğretme tutumu’ ile ilgilidir.

Öğretmenin sınıf yönetimi ve öğrenciye yönelik davranış kalıpları ile çocukların olumsuz davranışları ve tekrarları benzer durumlarda oluşurken, diğer öğrencilerin bu dört öğrenciye olan davranışlarını da etkilediği görülmektedir. Öğretmenin istenmedik davranış görülme alanları; etkinlik geçişleri, etkinlik yönergesi verme, serbest oyun zamanları, masa başı çalışmaları, masa başı oyunları, öğrenci şikayetleri, güne başlama gibi olup bu davranışlar daha fazla kaosa neden olmakta, yüksek ses ve gürültülü sınıf iklimi ve kısır döngü oluşturmakta, plan ve saate uymaya çalışırken fırsat ve asıl noktaların kaçmasına neden olmaktadır.

Günlük akışın durağan olması, küçük bir sınıf içinde sürekli tarif edilen şekil ve şartlarda bulunma ve öğretmenin bunu yönetmedeki yaklaşımı, ortamı terörize etmekte, kurallara bağlı ilişki biçimi oluşturmakta ve çocukların birbirlerini sürekli bu kurallar üzerinden şikayet etmesine yol açan, korku ya da vurdumduymazlık oluşturan, özgüven yaralayan, bazı çocukların dışlanmasına neden olan, başkalarının hatalarından beslenen ilişkiler yaratan, ezber teşvik eden, çok kısıtlı öğrenme zaman ve ortamının oluştuğu, ihtiyacı olan öğrencinin destek alması fırsatının ve farklılaştırılmış öğrenme ortamının oluşmadığı bir sınıf iklimine yol açmaktadır.

Yönetici ile yapılan görüşmede; sınıf öğretmenin belirlenen davranışlarının olası nedenleri üzerinde durulmuş ve yöneticinin yorumlaması istendiğinde öğretmenin deneyim eksikliğinin, sınıfı sonradan devralmasının, öğrencilerin aile tutumlarının fazla çocuk odaklı olmasının ve onları “şımartmalarının”, öğretmenle ailelerin anlaşamamalarının neden olarak öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenle yapılan görüşmelerde ise; bu istenmedik davranışlar adlandırılmadan genel olarak hangi konularda zorlandığı ve sınıfta bu iklimi neyin yaratmış olabileceği üzerinde durulmuştur. Öğretmen; zamansızlık, eksik personelle çalışma ve veli görüşmelerinin gün içinde yapılması nedeniyle sınıftan sıklıkla çıkmak zorunda kalması, sınıfta ikinci öğretmenin olmaması, öğrencilerin ailelerinin işbirlikçi olmaması ve aile içinde düzensizlik ve kuralsızlıkların olması, çocukların “şımarık” olduğu, bu tip aile tutum anlayışları nedeni ile çocukların sorunlu olduğu, sınıfı sonradan devralması gibi nedenler belirtmiştir.

Araştırmacı ise, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri konusundaki bilgi ve deneyim eksikliği, çocuk gelişimi alanları ile ilgili bilgi eksikliği, buna bağlı zor çocukların yönetimiyle ilgili bilgi, strateji eksiklikleri, doğru değerlendirme yapamama, gizli güvensizliğin yanı sıra boş güven, öğrenci ve durumu olduğu gibi kabul etme, nedenleri başka şeylerde arama, kestirip atma, değiştirmek için çaba gösterme duygusunun olmaması, bir çeşit öğrenilmiş çaresizlik ve bulunduğu kurumda örnek alabileceği diğer öğretmenlerin model olarak etkileri ve yöneticinin eğitsel alanlarda mentörlük yapmıyor olması gibi olası nedenler olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin istenmedik davranışlarının da öğretmenin istenmedik davranışlarıyla aynı alanlarda ve zamanlarda oluştuğu ve öğretmen davranışıyla oluşan sınıf ikliminden, öğrencilerinin yerleşen ilişki biçimlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Araştırmacının verileri değerlendirmesine bağlı olarak öğrenci istenmedik davranışlarının diğerlerinin dikkatini dağıtma, sınıfı terörize etme, kurallara uymama nedeniyle uyarı ve ceza alma, özgüven yaralama, dışlanma, odak noktası olmaya çalışma, düzen bozma, ağlama ve öfke krizleri nedeniyle diğerlerinin ilgi ve dikkatini çekme ve dağıtma, vurdumduymazlık, başkalarının hatalarından beslenme, iklimi bozma gibi sonuçları olduğu görülmüştür. Alanyazın çalışmalarında benzer istenmedik öğrenci davranış tanımlamaları yer almaktadır. Öğrenci istenmedik davranışları yaşlara

göre farklılaşmakta fakat sınıfta ya da ortamda yarattıkları etkiler ve sonuçları benzerdir (Kılıç Atıcı, 2014).

İkinci Aşama: Uygulamalar

İlk verilerin değerlendirmesi sonrası ikinci aşamaya geçilmiş ve bu veriler doğrultusunda odaklanacak davranışlar için uygulamalar planlanmıştır. 3 Nisan ile 9 Mayıs 2019 tarihlerinde toplam 14 saat sınıf gözlemi, beş buçuk saat öğretmen uygulama ve geri bildirim görüşmeleri ve yaklaşık iki saat yönetici ile eşgüdüm görüşmeleri yapılmıştır. Verilerde öne çıkan sonuçlar üzerinden öncelikle yönetici ile yapılan görüşmelerde görüş ve bulgular paylaşarak fikri alınmış ve iş birliği sağlanmıştır. Yönetici ile yapılan ilk görüşmelerde odak noktası olarak öğretmenin desteklenmesine karar verilmiştir. Öğrenci başarısı ve olumlu sınıf iklimi yaratmada öğretmenin rolü yadsınamaz. Öğretmenin özgüvenini kırmamak adına, çalışmaların öğrenciye yönelik olacağı ve bunun öğretmenin iş birliği ile yapılabileceği bilgisi verilmiştir. Öğretmene, öğrenci davranışları üzerinden planlanan uygulama çalışmaları aktarılmış, öğretmenin iş birliğini sağlamada onun güvenini sağlamaya ayrıca önem verilmiştir. Zira bu çalışmanın öğretmene sunulan amacı, araştırmacının projesi için çalışma alanı olması ve zorlukları öğretmen ve yönetici tarafından tarif edilmiş olan çocuklar için de araştırmacının önereceği sağaltıcı çalışmalar yaparak karşılıklı fayda sağlamaktır. Açıklamaya ek olarak yukarıda sözünü ettiğimiz nedenlerle çocuklarla doğrudan çalışamayacağı için öğretmenin araştırmacının “eli” olması rica edilmiştir. Ortak etkinlik ve bahçe ortamlarında öğretmenin diğer öğretmenlerle olan ilişkilerinde “çırak” gibi görüldüğü ve davranıldığı araştırmacı tarafından gözlemlenen öğretmenin veli ilişkileri açısından da hassas olduğu yönetici tarafından belirtilmiştir. Bu nedenlerle, kendini eşit değerlerde görmesi ve kötü hissetmemesi için asıl odak noktası olduğu bilgisinin öğretmenle paylaşılabilmesi çalışmaya sınırlılıklar getirmiştir.

Okuldaki personel eksikliği nedeni ile yetismekte güçlük yaşadığı alanlar olduğunu ve bunun sınıfı da etkilediğini söyleyerek çekimser davranan öğretmenin kendisini yetersiz hissetmemesine özel hassasiyet gösterilmiş ve dayanak noktası olarak “sınıfın zor olduğu” ve daha iyi bir iklim yaratabilmek için araştırmacının nasıl yardımcı olabileceği vurgulanmıştır. Araştırmacının profesyonel deneyiminin öğretmene yardımcı olabilecek ipuçları ve yöntemler konusunda destek olacağına olan inancı yöneticinin de desteği ile sağlanmıştır. Bir ortak görüşmede öğretmenin iş yükünden kaynaklanan endişelerini de paylaşması ve çocuklardan birinin davranış sorunlarının daha da arttığını eklemesi üzerine, yönetici yardımcı öğretmenlerle destek vereceğini ve sınıfta daha fazla vakit geçirerek öğretmeni destekleyeceğini söylemiştir fakat dönem olarak yoğun olduğu için yönetici bu vaatleri yerine getirememiştir.

Öğretmen Uygulamaları. Verilerde ortaya çıkan sorunları sağaltmak için ve öğrenci davranışlarının öğretmen davranışından etkilendiği varsayımımız gereği öğretmen için uygulama çalışmalarına başlanmıştır. Öğrencilerin dolaylı olarak bundan etkilenecek davranışlarında değişiklik beklenmiştir. Öğretmen istenmedik davranışlarının hangi davranışlarla yer değiştirmesi gerçekleşirse sınıf iklimini olumlayabiliriz diye bir değerlendirme ve döküm yapılarak aşağıdaki davranışların görülmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu davranışlar alan yazın araştırmalarında da

öğretmen istendik davranışları olarak yer almaktadır (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011; Kılıç Atıcı, 2014; Yaşar Ekici; Günhan ve Anılan, 2017).

Bu istendik davranışlar; normal ses tonu ve olumlu cümlelerle iletişim kurması, emir kipi kullanmaması, sürekli kural hatırlatmalar üzerinden sınıfı yönetmemesi, doğru gerekçeleri kullanması, geçişler için uygun yöntemler bulması, özellikle odak konusu olan dört çocuk ile ilgili önyargılarının ve bu çocuklarla hiç bir şey yapılamayacağı duygusunun azaltılması, her çocuğa ayrı ayrı ama eşit davranabilmesi, samimi duygularını pedagojik zemin üzerinden paylaşması, çocukların gelişim alanları ve yaş kriterleri konularında daha çok ve doğru bilgi edinmesi, günlük planlamasını daha uygun bir akışla düzenlemesi, daha fazla bireysel çalışma yapması, bireysel geri bildirim vermesi, öğrencilerin gruba ve yaşına göre hangi beceri ve bilgi alanlarında eksiği olduğunu bilmesi, eksiği olan çocuğa doğru şekilde, destekleyici ve geliştirici zaman ve uygulama planlaması, öğrenme iklimini zenginleştirmesi, orijinallik ve yeniliklerle zihin açıcı davranması, kitap çalışmalarında ya da masa başı çalışmalarında daha seçici ve işe yararlılık gözetmesi, eğlenceli ve güler yüzlü olması, vücut dilinin olumlu olması ve benzeri davranış kalıplarıdır.

Öğretmenin özellikleri ve sözü edilen geliştirilmesi istenen davranışların sayıca çokluğu ve çoğunun uzun vadeli çalışmalar gerektirdiği gerçeğiyle hareket edilerek daha az sayıda ve daha kısa sürede yol alınabilecek, öğretmenin de iş birliğinin nispeten daha kolay sağlanabileceği düşünülen altı alan üzerinde çalışılmaya karar verilmiştir. Bunlar;

1. Normal ses tonu ve olumlu cümlelerle iletişim kurması,
2. Emir kipi kullanmaması, (lütfen ve isimle hitap etmesi, çocuklara boş yere ve ortaya değil gerekçeli ve kişiye özel teşekkür etmesi)
3. Kural hatırlatmalar üzerinden değil, doğru gerekçeleri kullanarak sınıfı ve öğrencileri yönetmesi (Kural konusunun önemi, kuralların bir şekilde konulmuş ve harfiyen uyulması anlayışından hareket edilmesi ve birçok öğrenci davranışının bu kuralları aslında çiğnemediği ama öğretmenin sürekli buradan hareket etmeye çalışması, öğrencilerin de birbirlerine sürekli kural hatırlatmalarına ya da bunun üzerinden şikâyet etmesine neden olmasıdır.)
4. Etkinlik geçişleri için uygun yöntemler bulması (sınıf düzenlemeleri ile ilgi çekme, sürprizler oluşturma)
5. Özellikle odak konusu olan dört çocukla ilgili önyargılarının ve bu çocuklarla hiçbir şey yapılamayacağı duygusunu yenmesi (Bu çok kolay bir alan değildi fakat öğretmenle yapılan görüşmelerde bu çocukların davranışları konuşulurken araştırmacı bilinçli bir şekilde öğrencilerin olumlu yönlerinin altını çizmeye ve örnekler vermeye devam etmiş, öğretmenin çok fark etmediği ya da önemsemediği noktaları öne çıkarmak üzere davranmıştır.)
6. Günlük planlamasını daha uygun bir akışla düzenlemesi (hareketli ve durağan etkinlikleri dikkate alması, bahçeye çıkılması)

Yukarıdaki istendik davranışları geliştirebilmek amacı ile öğretmenle yapılan görüşmeler geri bildirim ve öneri verme şeklinde yürümüş, gün içinde yaşanan ve sadece çocuklar üzerinden verilen örneklerdeki davranışları ve ifadeleri konusunda geri bildirimlerin “tavsiye” niteliğinde gözükmesine dikkat edilmiş, olumlu olan davranışının ya da ifadesinin mutlaka altı çizilerek ve sonuçları ya da yarattığı etki konuşularak takdir edilmiştir.

Öğretmenin, planlanan bir günün çocuk ihtiyacına göre nasıl esnetilebileceği, etkinlik geçişleri ve bağlantı kurma konularında zaafları olduğu, yukarıda sözü edilen haftalık planlama çizelgesine (bkz. Ek) saati saatine uyma zorunluluğu içinde davrandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencinin de bulunduğu ortamdan ve yaptığı etkinliklerden tatmin sağlaması gerektiği konusunda da öğretmende bir bilgi birikimi ve görüşü olduğuna dair davranışına rastlanmamıştır. Öğretmen dikkat odağı olduğunu ve örnek alındığını bilmesine rağmen kendi davranışlarının sınıf ortamını ve öğrencileri etkilediğini ve yarattığı sonuçları ön görememektedir. Görüşmelerde sıklıkla tüm olumsuz etkinin öğrencilerden ve dış şartlardan (tek öğretmen olarak çalışması, sınıfa geç başlamış olması, sınıftaki sorunlu çocuklar, onları iyi yetiştirmeyen aileleri, eksik personel nedeniyle çocukların fiziki ihtiyaçlarını da karşılamak zorunda kalması vb.) kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu nedenlerle öğretmenle yapılan tüm çalışmalarda özellikle ve sadece yaşanan günlük örnekler ele alınmış, teorik konularda ve kendi bilgi ve deneyim eksikleri üzerinden hiçbir konuya girilmemiştir.

Öğretmenle yapılan ilk görüşmelerde sınıfın ses düzeyinin çok yüksek olduğu, kendisinin de çok yüksek ses kullandığı ifade edilmiş ve kendisine yönelik tek söylem de bu olmuştur. Sesini duyurmak için başka çaresi olmadığını ifade eden öğretmene bunu nasıl yöneteceğine dair örnekler verilmiş sonra da bazı araştırmalar paylaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda; yüksek sesin durumu kötüleştirdiği ve daha da yüksek sesle eğitim öğretimin devamı sağlanmağa çalışıldığı için gereksiz enerji kaybına yol açtığı, sınıf ikliminin kaotikleştiği, öğrenme ve ilişkilere olumsuz etkileri olduğu öğretmene aktarılmıştır (Bulunuz, Ovalı, Çıkrıkçı ve Mutlu, 2017; Bulunuz, Bulunuz, Tavşanlı, Orbak ve Mutlu, 2018)

Öğretmene araştırmacı tarafından verilen destekte: Sesini yükseltmeden sınıfı nasıl yöneteceği konusundaki davranışları geliştirebilme ve yerleştirebilmek için, ‘öğrencinin hangi davranışı sınıfta sesin yükselmesine neden olabilir?’ üzerinden değerlendirmeler yapılarak ve öğrencide daha iyi etki yapacak davranışların neler olabileceği üzerinde konuşulmuştur. Buradaki hassas nokta, durumun öğretmenin davranışı nedeniyle gelişmediği fakat öğretmenin uyguladığı yöntem işe yaramadığında, yerine ne konulabileceği konusunda çeşitli fikir ve önermeler üzerinde durulmuş olmasıdır. Bu anlayış ve sistem üzerinden, öğretmenin kendini kötü hissetmemesi ve iş birliğini sürdürebilmesi için, eksiği üzerinden değil, daha başka ne yapılabileceğine odaklanmasını sağlamak üzere üç basamaklı çalışma düzenlenmiştir. Görüşmelerde davranışların öğrenci katılımcılarla ilişkilendirilerek değerlendirmesi yapılmış ve aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1. Araştırmacı gün içinde tuttuğu gözlemleri paylaşarak öğretmenin hatırlamasına tarafsız bir şekilde destek olmuş ve gün sonunda belirlenen dört öğrenciye karşı öğretmenin kendi davranışlarını değerlendirmesi istenmiştir.
2. Öğretmenin kendini izleyerek, uygun olan ve olmayan davranışın sonuçlarını görme ve yerine ne yapabilirdim önermesi beklenmiştir.
3. Yukarıdaki iki basamağa ek olarak üçüncü basamakta, öğretmenin öz değerlendirmesine yardımcı olmak üzere yaşanan olumsuz davranışların yanı sıra, herhangi bir olumlu davranışı öne çıkartarak buradaki ilişki tipine ve öğretmenin davranışına açıklık getirerek bunun yarattığı etkinin üzerinde durulmuş, uyguladığı seçeneklerin işe yaradığına dair algısı artırılmaya çalışılmıştır. Bunların ışığında ve gün içinde yaşanan örneklerle öğretmene günlük geri bildirim verilmeye devam

edilmiş ve değerlendirme yapılmış, olumlu her davranışın altı çizilerek ve açıklanarak takdir edilmiştir.

Yaklaşık altı haftalık bu süreçte, toplamda altı saat kadar öğretmenle ve 2 saate yakın yönetici ile görüşmeler ve 14 saat de etkileşimli sınıf gözlemi yapılmış, araştırmacı verdiği geri bildirimlerin yanı sıra yine gün içinde yaşanan örnekler üzerinden öğretmene yol göstermesi için bazı önemli altın kurallar adlandırılmıştır. ‘Ben’ dilini kullanma, ‘öğrenciye ismi ile hitap etme’, ‘uygun kural koyma’, ‘sözel veya sözel olmayan müdahalede yüz ve vücut dilinin nasıl kullanılacağı’, ‘uygun biçimde koluna ya da omuzuna dokunma’, ‘neleri görüp neleri görmezden gelinmesinde’ tartışılacak noktalar, sakın olma, emir kipi kullanmama, olumlu ve tek tek yönerge verme, alaycı olmaksızın mizaha mutlaka yer verme ve eğlenceli olma gibi önemli kuralların sınıf ve öğrenci yönetiminin gereklilikleri olduğu konusunda örnekler üzerinden değerlendirmeler yapılmış ve gözlem sırasında da hatırlatma ve dikkat çekmelerle takip edilmiştir.

Araştırmacı, gün sonu değerlendirmeleri, geri bildirimleri ve yönlendirmesinin yanı sıra yukarıda sözü edildiği üzere öğretmen sınıfta etkinken de gözlemlediği alanlarda anlık geri bildirimler vermiştir. Aradaki güven ortamı ve birbirine alışma süreci sonrasında sınıf gözlemlerinde bu geribildirimler verilmiştir. Görüşmelerin ertesi günleri öğretmenin davranışındaki veya ifadesindeki olumlu bir değişiklik söz konusu olduğunda, araştırmacı gülümseyerek ve heyecanla öğretmenle göz göze gelmesi ve baş parmağını yukarı kaldırarak “bravo, başardın” anlamından sıcak ve olumlu tepkilerle desteklemiştir. Örneğin bir ikindi kahvaltısı sırasında ek yiyecek isteyen bazı öğrenciler için ellerinde fazladan yiyecek olan diğer arkadaşlarının bunları isteyen çocuklarla paylaşmasını doğrudan istemeden ama dolaylı bir şekilde ve öğrencilerin isteyerek üstelik matematik kullanarak yapmasını sağlamış, araştırmacı da sessizce alkışlayarak takdir etmiştir. Önceki benzer bir olayda sorunu “mutfakta da kalmamış, ne yapalım?”, ya da diğer çocuklara bağırarak “elinize toplamayın demedim mi size, arkadaşlarınıza kalmadı işte”, ya da “yanındaki ile paylaş” şeklinde çözmeye çalışmış olan öğretmenin bu davranışı, sağladığı fayda ve etki açısından daha sonra konuşulmuştur. Başka bir olayda, genellikle öğrencilerin sürekli şikâyetle bulunması olağan olan sınıfta, bir öğrenci C’yi şikâyet etmiş, öğretmen daha önce yaptığı tersi C’ye yüklenmeden, hatta bakmadan, şikâyet eden öğrenciye, “C seni mi rahatsız etti?” diye sormuş, çocuk ‘hayır’ deyince o zaman ‘lütfen sen kendi önündeki işle ilgilen.’ demiştir ve yine araştırmacı o anda sığağı sığağına sessiz takdirini iletmiş, daha sonra da üzerinde konuşulmuştur. Sınıfta yüksek oranda şikâyet olduğu için bu konuya daha önce de dikkat çeken araştırmacı, şikâyetlere, ‘konu çok önemli değilse tepki vermez ya da görmezden gelirse’ azalacağı yönünde bilgi ve deneyimlerinden söz etmiş ve denemesini önermiştir. Öğretmenin de bunu uygulamasını takdir ederek “olumsuz davranışı söndürme” konusunda yeni bir taktik edinmesini sağlamıştır.

Öğrenci Uygulamaları. İkinci aşama yukarıda betimlenen uygulama ve önerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile devam ederken aynı zamanda çocuklar için de bazı uygulamalar yapılmıştır. Genellikle gelişimsel, aile yapısı ve aile hikayesi ile ilişkilendirdiğimiz sorunların bir kısmının öğretmen davranışına bağlı olarak değişebileceğine dair hipotezimizi de desteklemek üzere aşağıdaki uygulamalar izlenmiştir.

- ✓ Kitap çalışması ve masa başı çalışmalarının azaltılarak sınıf ve bahçe oyun saatlerin artırılması konusunda öğretmen ikna edilmiştir. Günlük akışını yeniden planlaması üzerinde durulmuş, yine araştırmacının deneyimlerinden örnek verilerek, gün içinde durağan ve hareketli sınıf oturumlarının birbirini takip etmesi, sürekli hareketsiz, oturmaya dayalı etkinliklerin yapıları gereği hareketli olan öğrencilerin enerjilerini doğru şekilde kullanmamaları halinde olumsuz yansımaları olacağı üzerinde konuşulmuştur. Havaaların ısınmasıyla bahçe kullanımı da gündeme gelmiş ve çocuklar yuvanın güzel bahçesinden faydalanmaya başlamışlardır.
- ✓ Öğretmen ve yöneticinin verdiği bilgilerle ve araştırmacının gözlemleriyle belirlenen dört öğrencinin ince motor becerilerinin zayıflıkları tespit edilmiştir. İkinci uygulama olarak bu alanın geliştirilmesine ihtiyaç duyan A ve C isimli iki öğrenci için ince motor geliştirici çalışma setleri verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış bu setler öğretmen tarafından sınıfta uygulanarak belirlenen çocukların ince motor düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlk set bitirildiğinde ikinci set verilerek çocukların gelişimleri desteklenmiştir. Bu çalışmalar çocuklara diğer sınıf çalışmaları gibi sunularak farklı hissetmemeleri konusuna özen gösterilmiştir. Setlerin tam bir örneği öğretmenin ihtiyacı olduğu ileriki zamanlarda kullanabilmesi için kendisine verilmiştir. Bu, öğretmeni memnun etmiştir.
- ✓ Bir başka uygulama “Sınıf Davranış Çizelgesi” kullanımı olmuştur. Aslen dört öğrenciyi amaçlayan ama sınıfta farklılık yaratmaması için tüm sınıfa uygulanan ve öğrencinin her gün kendini değerlendirdiği bu form öğretmenin kontrolünde kullanılmıştır. Bu çizelgede tüm okul gününü etkinlik resimleri ile anlatan beş günlük akış bulunmaktadır ve öğrenci etkinlik ya da ilgili durumda nasıl davrandığını her maddenin karşısında yer olan elmaları boyayarak değerlendirmektedir. İyi olduğunu düşünüyorsa kırmızı renge, biraz iyi olduğunu düşünüyorsa yeşil, iyi olmadığını düşünüyorsa sarı renge boyaması istenilen elmalardan oluşan çizelgeler değerlendirildiğinde A’nın elmaları genellikle kırmızı, M’nin her renk, C’nin yeşil kırmızı yarı yarıya, T’nin de diğerlerine göre boyamaları çok başarılı olup yeşil ve kırmızı yarı yarıya işaretlendiği görülmüştür. Bu uygulama, öğrencilerin kendi davranışlarının öz değerlendirmesini yapabilmelerini ve sonuçlarını tartışabilmelerini sağlamıştır. Panoda asılı olarak bulunan formları, kendilerinden istenmediği halde her gün gözden geçiren çocuklar, birbirlerinin formlarına yorumlar getirmişlerdir. Bazı arkadaşlarını uyararak maddelerde düzeltme yapılmasını istemişler ve itiraz etmişlerdir. Bu tip bir eleştiriye C tepkisiz kalırken, A çok hassas davranmış ve formundaki elmaların renkleri konusunda değişiklik yapmak istememiştir. M ve T’nin formlarında değişiklik istenmediği, davranışları konusunda daha adil kararlar alabildikleri gözlenirken, tüm sınıfa uygulanan bu çalışma sırasında diğer çocukların da başkalarının formlarına eleştiri ya da onay tepkileri verdikleri, birbirlerinin davranışları üzerinden yorum yaparken kendi davranışları üzerinden de öz değerlendirme yapabildikleri ya da bazılarının yapamadıkları ve reddettikleri gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinin başında yapılan bu çalışmanın son gözlemler sırasında tekrar yapılması planlanmış olduğu halde öğretmen tüm sınıfa yaptırırken çok zorlandığını ifade ederek kabul etmemiş, bu nedenle uygulamalar sonrası öz değerlendirme davranışı ile ilgili değişim olup olmadığına ilişkin kanıt elde edilememiştir. Bununla birlikte, çocukların ilişkilerinde ve konuşmalarında,

davranış ve elma rengi üzerinden birbirlerini uyarmaları ve konuya dikkat çekmeleri ara ara gündeme gelmiştir.

- ✓ Yukarıdakilerin yanı sıra öğretmenin çocuklara yönelik ve araştırmacı tarafından yönlendirilmiş bilinçli davranışları da uygulama başlığı altında değerlendirilmiştir.

Son Aşama: Uygulamalar Sonrası Sınıf İklimindeki Değişikliklerin İncelenmesi

Tüm bu uygulamaların sınıf ikliminde, öğretmende ve öğrencilerde değişiklik yaratıp yaratmadığına dair kanıt arama aşamasına geçmek için uygulama sürecinden sonra araştırmacı sınıf içindeki varlığına iki hafta ara vermiştir. Hem yuvadaki yılsonu gösteri hazırlıkları nedeniyle olağan olmayan günler yaşandığı için hem de araştırmacının sınıfta olma etkisini durumdan çıkarmış olmak için verilen bu ara sonrası 27 Mayıs tarihinde tekrar pasif gözlemlere başlanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler için son gözlemlerin süresinin ilk gözlemlerin yapıldığı süreyle uyumlu olmasının planlanmasına rağmen, bayram öncesine ve dönem sonuna rast gelmesi nedeniyle planlanandan yaklaşık dört saat daha az gözlem yapılmasına yol açmıştır. 31 Mayıs gününün de yarım gün ve veliye açık olması nedeniyle 27-30 Mayıs arası dört gün, toplamda 11,5 saat sadece pasif sınıf gözlemi yapılmış, bu aşamada öğretmenle sınıfa ve öğrencilere ilişkin hiç konuşulmamıştır.

Verilerin ilk aşamada olduğu gibi aynı renk kodlarıyla ve aynı kategorilerde dökümü yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci davranışında bir değişiklik olup olmadığını görebilmek amacıyla bu kategoriler altındaki tüm davranışlar ilk aşamada olduğu gibi çetelenmiş, sayısal olarak dökümleri yapılmıştır. Tablo 3'te öğretmen, Tablo 4'te öğrenci için yapılan ilk ve son aşamanın karşılaştırmalı dökümleri sunulmuştur. Tablolar, hem öğretmende hem de öğrencilerde sayılabilir farklar oluştuğunu göstermektedir. Buna göre; son aşamada öğretmenin bir saat içindeki gözlenen istenmedik davranış sayısı üçten fazla, A'nın birden biraz fazla, C'nin ikiye yakın, M ve T'nin ise birden azdır. Bu aşamada öğretmen istenmedik davranışlarının öğrenci geliştirilmesi gereken davranış toplamının altına indiği ve ilk aşamaya göre geliştirilmesi gereken davranışlarının toplamda %61,2 oranında azaldığı görülmüştür.

Tablo 3. Öğretmen istenmedik davranışlarının ilk ve son aşamaya göre karşılaştırmalı sayısal ve saat başı sıklığı dökümü

Öğretmen ilk ve son aşama istenmedik davranış saat başı sıklığı/azalma oranı								
	Öğretme tutumu	Saat başına düşen sıklık	Etkinlik ve sınıf yönetimi	Saat başına düşen sıklık	Öğrenciye yönelik ilişkisi	Saat başına düşen sıklık	Toplam	Azalma oranı
Öğretmen ilk aşama	47	3,1	25	1,6	31	1,6	103	61,2
Öğretmen son aşama	23	2,0	9	0,8	8	0,8	40	

Tablo 4. Öğrenci istenmedik davranışlarının ilk ve son aşamaya göre karşılaştırmalı sayısal ve saat başı sıklığı dökümü/azalma oranı

Öğrenci ilk ve son aşama istenmedik davranış saat başı sıklığı/azalma oranı								
	Öğrenme tutumu	Saat başına düşen sıklık	Olumsuz davranış ve durumlar	Saat başına düşen sıklık	Diğerlerinden (öğretmen ve diğer öğrenciler) gelen ilişki biçimi	Saat başına düşen sıklık	Toplam	Azalma oranı
A ilk aşama	9	0,6	10	0,7	12	0,8	31	58,1
A son aşama	3	0,3	5	0,4	5	0,4	13	
C ilk aşama	16	1,0	5	0,3	14	0,9	35	42,9
C son aşama	9	0,8	4	0,3	7	0,6	20	
M ilk aşama	6	0,4	4	0,3	2	0,1	12	33,3
M son aşama	5	0,4	3	0,3	0	0,0	8	
T ilk aşama	5	0,3	14	0,9	7	0,5	26	73,1
T son aşama	1	0,1	2	0,2	4	0,3	7	

Öğrencilere gelince; en büyük değişiklik A'nın davranışlarında gerçekleşmiştir. Öğretmenin istenmedik davranışlarındaki azalmanın ve çocuklarla olan ilişkilerini olumlu şekilde ve sevgi ifadeleri göstererek sürdürmesinin sınıftaki etkisinin büyük olduğu ve özellikle A'nın öğretmenle ilişkilerinin çok düzeldiği ve bunun da sınıf içi "haylazlıklarını" azalttığı, öğretmenin görmezden gelebilme becerisinin artmasıyla altı çizilmeyen istenmedik davranışlarının ilk aşamaya göre %58,1 daha azaldığı gözlenmiştir. İnce motor çalışmalarının geliştiği ve özeninin arttığı gözlenen A'nın el becerileri konusunda öz güveninin geliştiği, yaptığı çalışmalara yansıdığı ve 'nasıl olmuş?' diyerek sık sık öğretmene göstermek istediği, övgü beklediği görülmüştür.

T ise son gözlemlerde farklı davranışlar sergilemektedir. Sonradan öğrenildiğine göre önceki yaz tüm aile bir araba kazası geçirmiş ve T kafa travması nedeniyle ameliyat olmuştur. Yöneticinin verdiği bilgiye göre bir uzmanla tedaviye devam eden T'nin, uzman tarafından ilaç kullanması istenmiş olabilir. Durgunluk, katılım düşüklüğü, hareketlilikte bariz azalma, ifade donukluğu, arkadaşları ile ilişkilerinde daha önceden gözlenen davranışlarından farklı olarak tepkisizlik, içe dönüklük, uğraşlarında uzun süre geçirme ve heyecan eksikliği gibi davranışlar ilaç kullanımına bağlanmıştır. T'nin istenmedik davranış oranındaki azalma %73,1'dir.

İstenmedik davranış gösterme sıklığı ve sınıfta olumsuzluk yaratmadaki etkisi diğer üç öğrenciye göre zaten daha düşük olan M, daha rahat ve huzurlu izlenim vermeye başlamıştır. İtirazları azalmış, kabulleri gelişmiş gözükmektedir. Gerçek babası ile ilişkileri artmıştır. Babasının akşamları okuldan almasının, toplantı ve etkinliklere

katılmasının M'yi olumlu etkilediği düşünülmektedir. Henüz gerçek evine dönmemekle birlikte babası ve kardeşleri ile yeni bir süreç başlamış gözükmektedir. İstenmedik davranış görülme sıklığı düşük olan M'nin bu davranışlarının görülme oranı ilk aşamaya göre %33,3 azalmıştır.

C'nin istenmedik davranış görülme sıklığı ilk aşamaya göre %42,9 azalmıştır. Arkadaşları arasında halen oyunlar ve etkinlikler için çok seçilmese de öğretmenin de farkındalığı ile kendi oyun ve birliktelik taleplerinde arkadaşları tarafından daha az reddedildiği son gözlemlerde öne çıkmıştır. El becerileri çok daha iyi bir seviyeye gelmekle birlikte özeni ve dikkati süreklilik göstermemekte ve bunun da çalışmalarını ve ürünlerini etkilediği gözlemlenmektedir.

Uygulama aşamasından sonra yapılan bu değerlendirmelere bakıldığında;

- ✓ İstenmedik davranışların sıklığının azaldığı,
- ✓ Öğretmenin daha sık önleyici davranışta bulunduğu,
- ✓ Sınıf ikliminin ve sınıf yönetiminin öncekine göre çok daha olumlu yönde olduğu,
- ✓ Öğretmenin sesini kontrolünde daha dikkatli davrandığı,
- ✓ Yüksek desibelli müzikler yerine daha hafif düzeyde ve tarzda müzikler kullandığı,
- ✓ Çocuklardan gelen şikayetleri daha uygun şekilde çözdüğü,
- ✓ Odak noktası olan dört çocukla ilişkisinde olumlu olanları öne çıkardığı,
- ✓ Olumsuzları daha az görme ile ilgili daha fazla doğru seçimler yaptığı gözlenmiştir.

Sınırlılıklar

Bu sonuçlar değerlendirilirken, yapılan gözlemlerin araştırmacı tarafından ve sınıfta bulunarak yapılmasının öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkilemiş olabileceği gözetilmelidir. Bu durum vaka çalışmalarında ve diğer araştırma türlerinde olağan olmakla beraber araştırmaya sınırlılık getirmektedir. Araştırmacının yaklaşık üç ay boyunca sınıfta bulunmasının bir koşulluluk yarattığı ve olmadığı zamanlarda farkın azalabileceğini öngörmek gerekir. Ayrıca son gözlemlerin hemen bayram ve karne öncesi yapılması, daha sık ve uzun bahçe saatleri olması, daha az öğrenme zamanı planlanmasının sınıf iklimini zaten daha hafifletmiş ve öğretmeni de rahatlatmış olabileceği dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, sınıfta öğrencilerin oluşturduğu iklim öncekine göre genelde farklıdır ve öğrencilerin bilinçli davranma konusunda seçicilik yapamayacağı olgusundan hareket ederek olumlu bir farklılığın belli alanlarda olduğunu kabul etmek gerekir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, bir okul öncesi sınıfında sınıf ikliminin iyileştirilmesi yönünde yapılan uygulama ve bu uygulamanın etkisi değerlendirilmiştir. Sınıfta öğrenci ve öğretmen kaynaklı yaşanan bazı sorunlar belirlenmiştir. Etkili sınıf ve zor davranış sergileyen çocukların yönetimi ile ilgili strateji ve uygulamaların deneyimli bir eğitimci ve aynı zamanda araştırmacı ile iş birliği içerisinde bu sorunların çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu sorunların tanımlarının yanı sıra sorun olarak algılanmalarındaki yapı ve nedenler incelenmiş; eğitim ve öğrenmenin bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve müfredat ile iklimin iç içe ve birbirleri üzerinde doğrudan etkileri olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın yapıldığı sınıfta bazı çocukların davranışlarında sorun olduğu ve öğretmenin durumu yönetmede kullandığı yöntem ve yaklaşımın belirleyici olduğu gözlenmiştir.

Çocuklardan beklentilerin, çocukların davranışlarını etkilediği yönündeki verilerin değerlendirilmesi ile öğretmenin “öğretmenlik anlayışı” üzerinde durularak dolaylı olarak çocukların durumlarının da iyileşebileceği öngörüsü ile uygulama yapılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından çocuklarla doğrudan çalışma yapılmamıştır. Öğretmenin çocuklarla ilişkisinin yanı sıra sınıfı ve zor durumları yönetmek üzere kullandığı yöntemler üzerinde çalışılmış; sınıf yönetimi ve zor davranışlarla başedebilme konusunda öğretmene danışmanlık verilerek geri bildirim ve yönlendirmelerle sınıf yönetiminde ve çocuklarla uygulayacağı strateji ve önerilerle çalışma sürdürülmüştür.

Uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan gözlem ve kayıtlar değerlendirildiğinde, geliştirilmesi gereken davranışların sıklığının azaldığı, öğretmenin daha sık önleyici davranışta bulunduğu ve sınıf ikliminin ve sınıf yönetiminin öncekine göre çok daha olumlu olduğu görülmüştür. Sınıf içindeki ses ve gürültü kirliliği,, öğrencilerin yüksek sesle konuşma, bağırma, çılgık atma, sınıf içinde koşma gibi davranışları ve sınıfın akustik yetersizliğini kendi sesini daha da yükselterek baskılama gibi konularda öğretmenin daha dikkatli davrandığı, çocuklardan gelen şikayetleri daha uygun şekilde çözdüğü, odak noktası olan dört çocukla ilişkisinde olumlu olanları öne çıkarma, olumsuzları daha az görmeyle ilgili doğru seçimler yaptığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenin özellikle kendi davranışlarının öğrenci davranışını etkilediğine dair farkındalık geliştirmesi araştırmanın en önemli sonuçlarından biri olarak kabul edilebilir. İş birliği yapan sınıf öğretmenin bu çalışmadaki deneyiminin bir öz değerlendirme sağladığı, sonraki sınıflarında eğitim ve ilişkilerini kurgularken bu deneyimden yararlanabileceğine inanılmaktadır.

Tüm görüşmeler boyunca heyecanlanan ama hep zamansızlıktan zorlandığını söyleyen yuva yöneticisi de bu çalışmanın yarattığı etkileşim nedeniyle öğretmen ve öğrenciye daha fazla zaman ve emek ayırabilmesi gerektiğini düşündüğünü görüşmeler sırasında sıklıkla belirtmiştir. Buna vakit bulabilmek için daha fazla çaba harcayacağını umut edebiliriz.

Bu çalışmanın bulguları, sınıflardaki hayatın birçok dinamiği olduğunu ve bu dinamiklerin uyumlu olmaması ya da yeterliliklerinin uygun düzeyde olmaması halinde sorunların oluştuğunu, ama sorunlara pedagojik olarak uygun yaklaşımlarla ve nitel araştırma (durum çalışması) yöntemi ile çözümler yaratılabileceğini desteklemektedir. Eğitim programlarının çocuğa görelilik ve verimliliği öne çıkararak yürütülebilmesinde öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerileri önem kazanmaktadır. Olumsuz davranışları önlemede veya davranışların ortaya çıkması halinde bu olumsuz davranışları nasıl çözeceğine dair öğretmenlerin stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Uysal, Akbaba Altun & Akgün 2010).

Yapılan bazı çalışmalar, öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğunu göstermektedir ve etkili sınıf yönetiminin, öğrenci katılımını arttırdığını, istenmedik davranışları azalttığını ortaya koymaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Öğretmen kişisel özelliklerinin de eğitim ve öğrenme denklemindeki rolü önemlidir ve öğretmen eğitimi, deneyimleri ve kişilik özellikleri de bu rolde büyük bir alan oluşturmaktadır (Sesli & Bozgeyikli, 2015).

Çalışma alanı olan sınıfın genç öğretmenin hem yeteri kadar deneyiminin olmaması hem de zor bir sınıfa sahip olduğu düşünüldüğünde aldığı destekle daha uygun bir iletişim ve öğrenme iklimi yaratabildiğini gözlemlediğimiz araştırmada, öğretmenlerin mezun olduktan sonra bir sınıfın sorumluluğunu yüklenmeye ne kadar

hazır oldukları konusunda bazı sorulara da işaret etmektedir. Öğretmenin ve öğretmenlik becerilerinin çok önemli olduğu gerçeği değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını alanda karşılaşılabilecekleri çeşitli zorluklara ya da farklılıklara göre hazırlayıp hazırlamadıklarını gözden geçirmenin gerekli olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmen eğitimiyle ilgili araştırma ve geliştirmelerin öğretmenlerin davranışlarını değiştirip geliştirebileceği ortaya konmuştur (Evertson ve Neal, 2006; Slider, Noell ve Williams, 2006; Yıldız ve Kurtova, 2017). Öğretmenlerin daha iyi ve ihtiyaç duyacakları alanlarda uygun eğitim almaları ve alanda çalışmaya başladıktan sonra da geliştirici eğitim programlarına devam etmeleri, kuramsal bilginin beraberinde uygulamaya dayalı daha fazla deneyim sahibi olmalarını sağlamak gerekmektedir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015).

Üniversitelerin okul öncesi bölümleri hemen hemen aynı programları uygulamaktadır. Bu konuya ERG, 2010 tarihli Eğitim İzleme Raporu'nda aşağıdaki gibi değinmekte ve vurgulamaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde uygulanan yaklaşımın eğitim sisteminin günümüzde gerektirdikleriyle çeliştiği düşünülebilir. Bu yaklaşıma ilişkin alanyazındaki çalışmalar kısıtlı olsa da, Türkiye’de öğretmenlerin, genellikle “akademi geleneği” içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak ve okul deneyimi kısıtlı bir biçimde yetiştirildiği söylenebilir. Hizmetöncesi eğitim kurumlarının genelinde benimsenen bu model, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programlarının gereklerini yerine getirebilecek ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere rehberlik edecek şekilde yetişmesi için tatmin edici sonuçlar vermekten oldukça uzaktır.

Aday öğretmenlerle yapılan bir çalışmada da öğrencilerin eğitim programlarından genel olarak memnun oldukları ama öğretmen yetiştirme programlarının daha fazla uygulamaya yer vermeleri gerektiği yönünde bulgular öne çıkmaktadır (Akman, Özen Altınkaynak, Taşkın, Uysal ve Dinçer, 2016). Yine aynı çalışma, uygulamanın sayısal olarak artırılması gerektiğine fakat uygulama derslerinden fayda sağlama konusunda yetersizlikler ve zorluklar olduğuna da yer vermektedir.

Eğitim ve uygulama deneyimlerinin çoğaltılmasının gerekliliğinin yanında, aday öğrencilerin uygulama yapacakları ortamın da çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmada uygulama alanı olarak seçilen sınıfın, çocukların ve öğretmenin zorlukları paylaşılmıştır. Bu sınıfa yıl boyunca haftada üç tam gün staj için devam eden bir lise öğrencisi de vardır. Bu açıdan da değerlendirdiğimizde, stajyerin gördüğü ve deneyim kazandığı sınıfın özelliklerini benimseyebileceğini öngörebiliriz. Bu çalışma sadece öğretmen ve çocuklar üzerinden yapılmış olduğu için stajyer öğrencinin değerlendirmesi yer almamaktadır ama yapılan gözlemlerde çocuklarla ilişkisinde öğretmeni taklit ettiği hatta onun cümleleri ile konuştuğuna dair örnekler mevcuttur. Bu araştırma yukarıdaki değerlendirmeyi genelleştirmemiz için yeterli olmamakla birlikte hem okulöncesi eğitime yönelik hazırlık veren meslek lisesi hem de üniversite öğretmen adaylarının uygulama dersleri için katıldıkları bu deneyim alanlarının ne derecede uygun ve doğru örnek olarak hayatlarında yol gösterici olduğu hakkında düşünmemiz gerekmektedir. Özçakmak ve Yılmaz (2015) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin %53’nün bu uygulama derslerini faydalı bulmadıklarını, %27’sinin

uygulama öğretmenlerinin alan ve meslek bilgisine sahip olmaları gerektiğini düşündüklerini bulmuşlardır. Aynı çalışmada benzer bulgular aday öğrencilerin genellikle uygulama dersleriyle ilgili yetersizlik hissettikleri ve gerektiği gibi rehberlik alamadıkları yönündedir. Uygulama yapılan sınıflarda neler olduğuna dair daha fazla çalışma yapılması, bu sınıflarda deneyim kazanan aday öğrencilerin karşılaştığı sorunların ve eksiklerin çözümü ve dolayısıyla uygulamaların hangi şartlarda nasıl arttırılacağına konusuna ışık tutabilir.

Türkiye’de resmi ve özel kurumlarda, 84.257 okul öncesi sınıf öğretmeninin hizmet verdiği 78.852 sınıfta 36-72 ay yaş aralığında toplamda bir buçuk milyon öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2018). Hizmetteki öğretmenleri desteklemek için okul yönetimi desteği ile hazırlanacak programların, bu çalışmada bahsedilen yöntem ve desteğe benzer olması öğretmen davranışlarındaki olumlu değişime ve dolayısı ile olumlu sınıf iklimi oluşumuna katkısı yüksek olacaktır. Uzun süreli sınıf yaşantısı gözlemleriyle belirlenen sorunların giderilebilmesi bu çalışmada mümkün olmuştur. Bu başarı, deneyimli bir eğitimci (araştırmacı) yönlendirmesi ve güvenli bir ilişki içerisinde öğretmenin desteklenmesiyle gerçekleşmiştir. Okulöncesi sınıflarında olası ya da yaşanan sorunlar için bu çalışmanın sonuçlarının nasıl kullanılacağı ve bu çalışmada kullanılan yöntemin nasıl yaygınlaştırılabileceği konusunda yapılacak bilimsel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Teşekkür

Bu makalenin yazımı Bilim Akademisi 2018 BAGEP Ödül Programı çerçevesinde desteklenmiştir.

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S., Uysal, H. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979. <http://ilkgogretim-online.org.tr/index.php/io> adresinden erişildi.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/125894-20111014105346-akgun-yarar.pdf> adresinden erişildi.
- Akman, B., Özen Altınkaynak, Ş., Taşkın, N., Uysal, H. ve Dinçer, F. Ç (2016). Okul öncesi öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 5 (3), 1-15.
- Bulunuz, M., Ovalı, D.E., Çıkrıkçı, A. ve Mutlu, E. (2017). Anasınıfında gürültü düzeyi ve kontrol edilmesine yönelik eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Eylem araştırması. *TEDMEM, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 211-323 DOI: 10.15390/EB.2017.7215.
- Bulunuz, M., Bulunuz, N., Tavşanlı, Ö. F., Orbak, A. Y. ve Mutlu, N. (2018). Okullarda gürültü kirliliğinin düzeyi, etkileri ve kontrol edilmesine yönelik sınıf

- öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*. Vol 26 (3), 661-670.
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Dangel, J., ve Durden, T. (2010). The nature of teacher talk during small group activities. *Young Children*, 65(1), 74-78.
- Darling-Hammond, L., ve Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2010). *Eğitim izleme raporu. eğitimin bileşenleri: Öğretmenler ve öğrenme süreçleri*. Sabancı Üniversitesi, German Marshall Fund ve Karadeniz Bölgesel İşbirliği Fonu. 59-69.
- Evertson, C. M., & Neal, K. W. (2006). *Looking into learning-centered classrooms: Implications for classroom management. Working paper*. Washington, DC: National Education Association.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç Atıcı, M. (2014). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Kurtova, C. ve Yıldız, N. G. (2017). Sınıf sorunlarına eylem araştırması ile çözüm arayışı. *Elementary Education Online*, 16(1). 78-88. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2017.63625>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018 raporu*. ISSN / ISBN : 978-975-11-4797-4
- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D., ve Freeland, J. T. (1997). Increasing teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly*. 12, 77– 88.
- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözümler. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Education Sciences*, 40. 109-182. DOI: [10.15285/EBD.2014409745](https://doi.org/10.15285/EBD.2014409745)
- Özçakmak, H ve Yılmaz, M. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (1), 127 - 136.
- Sesli, S. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 82-110. <http://www.opusjournal.net/opusarsiv/2015-1/2015-1-4.pdf> adresinden erişildi.
- Slider, N. J., Noell, G. H. ve Williams, K. L. (2006). Providing practicing teachers classroom management professional development in a brief self-study format. *Journal of Behavioral Education*, 15, 215–228.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

- Tan, Ç. ve Tan, S. (2015, Mayıs). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., ve Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 45–72). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri. *Uluslararası Aile ve Çocuk Dergisi*, 11, Kış-İlkbahar, 1-27 <http://www.aceddergisi.com/dergelist.html> adresinden erişildi.
- Yavuz, M., Özkartal, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 229-255. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256484> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, N.G. ve Kurtova, C. (2017). Sınıf sorunlarına eylem araştırması ile çözüm arayışı. *Elementary Education Online* 16(1) 78-88.

A Case Study for Improving a Beginner Preschool Teacher's Classroom Management skills and Developing Positive Classroom Environment

Abstract

A case study has been conducted at an early childhood education center of a municipality in İstanbul. The participants were a young classroom teacher who had classroom management issues and four children in that classroom. In this study, we sought to understand the classroom life that lead to poor classroom management and teacher's role and students' behaviors that contributed to this situation. We identified certain categories related to teacher's and students' behaviors using three weeks of classroom observations, then we designed and implemented a program to support the teacher's behavior in the class to improve the classroom environment. The first researcher who is also expert in early childhood education supported the teacher during and after class for six weeks, and we report that interaction and what we learned from this experience. After this period of implementation, classroom observations for one week has been done without any intervention. We investigated the changes in teacher's behaviors in identified categories and change in children's behavior and/or cognitive skills. It is observed that there was a significant drop in frequency of teacher's and students' unwanted behaviors, and teacher developed provisional skills that helped her classroom management positively.

Keywords: Preschool education, classroom management, positive classroom environment, unwanted behavior, case study

EK

A SINIFI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

Dersler	Okula geliş	Kahvaltı temizlik	Ödev Teslim	Beraber Saat (Takvim ve Hav Durumu)	Okuma Yazma (Matematik)	Köşelerde Oyun (Oyuncak Günü)	Sanat Etkinliği	OkulÖncesi Spor Faaliyetleri	Kitap Çalışması	Dinlendirici Grup Oyunları	Sinema Saati	Okul Öncesi Felsefe	Serbest Zaman	Kitap Çalışması (Çizgi Ses)	Sanat Çalışması	Öğle Yemeği Temizlik	Kitap Saati	Grup Oyunu	Serbest Zamanında Oyun	İkinci Kahvaltısı Temizlik	Yoga	Ritim Müzik Çalışmaları	Drama Dersi	Matematik Çalışması	Oyun Eve Gitmeye Hazırlık	Etkinlik Sayısı
Süre/ dakika	60	30	30	40	30	40	40	30	50	60	70	50	30	40	50	60	30	30	60	30	30	30	40	60	60/ 90	
Pazartesi																										12
Salı																										11
Çarşamba																										12
Perşembe																										11
Cuma																										12
Toplam	300	150	30	200	30	80	120	30	50	120	70	50	60	120	100	300	30	60	60	150	30	30	40	60	380	2650